

Niveau(x) d'enseignement: 7
Centre d'intérêt: 871

Numéro EDUG : 8870284

Rémillard, Pierre.

Conditions d'apprentissage de la solidarité policière à l'Institut de police du Québec / par Pierre Rémillard. -- [Trois-Rivières?] : P. Rémillard, 1984.
67 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr. : f. 66-67.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Education aux valeurs * Attitude * Changement d'attitude * Techniques humaines * Conditions d'apprentissage * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Institut de police du Québec * Staats, Arthur

Identificateur(s) de sujet: Solidarité * Techniques policières

L'objet de la recherche est de construire un modèle d'éducation aux valeurs et aux attitudes et de l'articuler à travers le champ d'action bien spécifique que constitue l'Institut de police du Québec. À partir des travaux de Staats, l'auteur essaie de préciser dans le premier chapitre les concepts de valeur et d'attitude, traite dans le deuxième de l'apprentissage des attitudes et, dans le troisième, tente de présenter un modèle d'apprentissage d'attitude, celui de la solidarité policière.

Type de document: r



Université du Québec à Trois-Rivières

**Fiche-résumé de travail
de recherche de 2e cycle**

- ☐ Mémoire
☐ Rapport de recherche
☒ Rapport de stage

Nom du candidat: Pierre Rémillard**Diplôme postulé:** Maîtrise en éducation**Nom du directeur
de recherche:** Monsieur Dominique Morissette**Nom du co-directeur
de recherche (s'il y a lieu):****Titre du travail
de recherche:** Conditions d'apprentissage de la solidarité
policière à l'Institut de Police du Québec

Résumé:*

En milieu policier, la solidarité constitue une attitude d'autant plus essentielle qu'elle a des répercussions qu'on pourrait qualifier de vitales tellement elles peuvent s'avérer nécessaires en certaines circonstances, en situation de danger, par exemple.

L'apprentissage de la solidarité, comme l'apprentissage de toute attitude, soulève des problèmes tant sous l'angle des modèles théoriques possibles que sous l'aspect de l'opérationnalisation de ces modèles.

Dans la présente démarche de recherche, on a, dans un premier temps, rappelé le courant de pensée actuel qui replace les valeurs et les attitudes dans le champ des préoccupations pédagogiques des formateurs scolaires.

Par la suite, une nette distinction a été établie entre les concepts de valeur et d'attitude. Ce faisant, il est devenu possible de relativiser et de cerner l'action pédagogique en utilisant des paramètres sans doute limitatifs, mais nécessaires en l'occurrence. En contexte d'apprentissage scolaire à court terme, il nous a semblé préférable, avec le concept d'attitude, de perdre certaines idées globales intégrées par le concept de valeur pour en arriver ainsi, par ailleurs, à circonscrire une entreprise réalisable.

La démarche nous a ensuite amené à expliciter un modèle d'apprentissage des attitudes, modèle répondant, d'une part, aux exigences d'une maison d'enseignement professionnel telle que l'Institut de Police du Québec et, d'autre part, aux particularités d'une clientèle spécifique, soit celle des finissants du cours collégial en techniques de la justice ou en techniques policières.

Tant à cause de sa puissance explicative que parce qu'il s'attaque directement au problème de l'apprentissage des attitudes, le modèle théorique qui a été utilisé est celui du comportementisme social ou paradigmatique dont le principal tenant est Arthur Staats (1975).

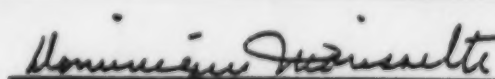
L'analyse de ce modèle nous a conduit à toute une série de prescriptions qui tiennent compte des exigences de l'apprentissage du contenu affectif (soit la solidarité policière) dans les circonstances décrites plus haut. Ces prescriptions ont été par la suite regroupées et réparties dans l'une ou l'autre des catégories d'un modèle opérationnel de planification de l'intervention dans le domaine affectif, soit le modèle taxonomique de Krathwohl (1964).

Ce qui est obtenu comme plan d'intervention dans les groupes d'étudiants et d'étudiantes à l'Institut de Police du Québec peut facilement être adapté à d'autres situations similaires d'apprentissage relatif au domaine affectif. C'est en ce sens que nous croyons que notre contribution à la pratique pédagogique comporte un degré élevé de généralisation.



Signature du candidat

Date: 10 dec 1984



Signature du directeur de recherche

Date: 10 dec. 1984

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DE LA
SOLIDARITE POLICIERE A
L'INSTITUT DE POLICE DU QUEBEC

par

PIERRE REMILLARD

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche
présenté à
L'Université du Québec à Trois-Rivières

octobre 1984



REMERCIEMENTS

L'auteur désire remercier son directeur de recherche, Monsieur Dominique Morissette, pour sa disponibilité et pour la pertinence du questionnement qu'il a suscité tout au long de sa démarche.

TABLE DES MATIERES

Résumé	
Remerciements	
Table des matières	
INTRODUCTION	3
CHAPITRE I: LES CONCEPTS DE VALEUR ET D'ATTITUDE	9
Complexité et diversité	9
Le concept d'attitude	10
Le concept de valeur	13
Le choix entre les deux concepts	16
Conclusion	18
CHAPITRE II: L'APPRENTISSAGE DES ATTITUDES	20
Les formes du conditionnement	22
Les fonctions des attitudes	26
L'apprentissage des attitudes	29
Le changement des attitudes	34
Conclusion	37
CHAPITRE III: UN MODELE D'APPRENTISSAGE D'ATTITUDE	40
La solidarité policière	40
Un modèle	43
Les catégories de la taxonomie de Krathwohl	44
Articulation d'un modèle	45
Des objectifs et des comportements indicateurs	48
Différentes activités d'apprentissage	52
CONCLUSION	59
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	66

INTRODUCTION

Le début des années soixante marque pour le Québec une période des plus importantes de son histoire. C'est l'heure, comme plusieurs l'ont appelée, de la Révolution tranquille qui n'avait de tranquille que le nom puisque c'est à l'éclatement de la société québécoise traditionnelle que l'on assiste.

Que l'on considère le Québec sur un plan politique, social, économique ou religieux, pour ne citer que quelques aspects, le Québec d'aujourd'hui ressemble bien peu à celui du début des années soixante. Le monde de l'éducation n'a pas lui non plus échappé au bouleversement général. L'école traditionnelle monolithique s'est vue déconfessionnalisée ou tout au moins sa pensée uniconfessionnelle a-t-elle graduellement fait place au respect de confessionnalités autres que celle reconnue. Il en est de même du degré d'intégration de l'école à son milieu, du degré de participation des parents à la vie scolaire du quartier; la discipline autoritaire a graduellement fait place à une forme d'auto-discipline visant à l'acquisition de l'autonomie comprise dans un projet éducatif dont on n'osait parler il y a vingt ans et qui prend forme aujourd'hui dans plusieurs écoles. Les programmes unidimensionnels ont fait place à des programmes diversifiés qui tentent de répondre aux besoins des jeunes et non pas à ceux d'un ministère. La classe traditionnelle comprise entre quatre cloisons a elle aussi éclaté pour se concrétiser sur le terrain, en forêt, sur une pente de ski, etc...: le «teaching» a cédé le pas au «learning». Les directions d'écoles doivent maintenant

compter avec la syndicalisation du personnel et ce, face à chaque geste posé.

Devant un tel bouleversement, le Conseil supérieur de l'éducation mandatait en 1975 deux chercheurs, André Naud et Lucien Morin, pour établir les traits majeurs de la situation de l'éducation aux valeurs à l'école et pour dégager les orientations qui correspondent aux exigences de notre temps. Cette préoccupation du Conseil supérieur de l'éducation nous indique que l'école ne répondait pas tout à fait à l'attente face à l'éducation aux valeurs, qu'il y avait peut-être esquivé de la part des enseignants devant certaines de leurs responsabilités dans un domaine aussi controversé que celui des attitudes et des valeurs.

L'école traditionnelle portant l'empreinte d'une morale religieuse s'est vue peu à peu modifiée, notamment à cause de la sécularisation de son personnel enseignant et de la spécialisation académique des intervenants: l'instruction a pris peu à peu le pas sur l'éducation. Devant la montée des phénomènes d'inadaptation, d'anxiété et de délinquance, une réponse devient évidente soit celle de l'antimodèle qu'offre une société désordonnée, incertaine de ses buts, laissant souvent primer de fausses valeurs et surtout tolérant la violence des groupes et des individus, que celle-ci s'exprime au travail ou dans l'univers domestique. L'environnement moral a grandement changé: les influences et les stimuli auxquels les jeunes sont confrontés sont multiples; le plaisir a remplacé le dévouement, l'autorité parentale a subi une importante mutation. Devant tout cela, qu'ont fait les éducateurs? Ils se sont réfugiés derrière un relativisme culturel, derrière une neutralité scientifique; ne sachant quoi faire, ils ont gardé le silence; ils se sont enfermés dans

leurs sciences laissant aux autres..., aux parents peut-être, le soin d'inculquer des valeurs.

En octobre 1980, la Fédération des associations de parents des CEGEPs du Québec publiait un rapport intitulé «Les valeurs en éducation proposées par les parents d'étudiants au niveau collégial». Ce rapport reflète clairement la préoccupation des parents. Ceux-ci réalisent que la famille et l'Eglise ont abandonné leurs responsabilités à l'école sans trop savoir si l'école possédait toutes les connaissances et la préparation nécessaires à assumer ses nouvelles responsabilités, c'est-à-dire définir et promouvoir les valeurs requises.

L'Institut de Police du Québec créé par la Loi de Police n'échappe pas à cette préoccupation. Il a pour mission, comme le stipule l'article 91 de cette loi, de donner des cours de formation et de perfectionnement aux cadets, aux membres de la Sûreté du Québec et aux corps policiers municipaux. Il doit donc promouvoir certaines attitudes ou valeurs spécifiques au milieu professionnel, lesquelles se retrouvent dans le Code d'éthique du policier. Ainsi y parle-t-on d'honnêteté, de solidarité, de dévouement, d'exemplarité, de détermination, de liberté, de discipline et d'excellence.

Muni de ce mandat, l'Institut de Police du Québec devenait en 1969 pour la police québécoise le principal centre de formation professionnelle. Toute formation de ce type ayant comme objectif l'insertion harmonieuse de candidats habiles et compétents dans le monde du travail, l'Institut y voyait là l'essence de son projet de formation.

Pour atteindre cet objectif, l'Institut a dû «mettre en place un système de formation qui contribue à modeler, à corriger, à renforcer et à perfectionner le comportement». (Guide du stagiaire, 1980) p3. En plus de fournir des informations et de développer des habiletés, l'Institut doit aussi éventuellement modifier les valeurs et les attitudes de certains étudiants qui choisissent de faire carrière dans le monde policier.

Par ailleurs, s'il est vrai que les objectifs d'apprentissage de type cognitif ou psychomoteur sont vérifiables parce qu'observables, il faut admettre que, lorsqu'il s'agit d'une modification d'attitudes ou de valeurs, la mesure devient risquée: l'objectivité repose sur les individus qui portent jugement ou qui procèdent à l'évaluation; voilà pourquoi les interventions dans le domaine affectif posent un problème.

Devant une telle difficulté, plusieurs abdiquent préférant s'en remettre d'une façon formelle à des préoccupations pédagogiques qui tiennent compte des domaines cognitif et psychomoteur exclusivement. L'apprentissage du savoir-être spécifique à la fonction policière, de par la difficulté qu'il engendre, souvent est relégué à l'informel; on en parle, on le transmet par le biais de, à travers le cognitif et le psychomoteur mais l'effort n'est pas concerté; la méthodologie est informe et les résultats inconnus.

Ainsi en est-il de la discipline. Chaque instructeur selon sa formation ou selon la conception qu'il a de la discipline, tente à sa façon d'en développer le sens chez le stagiaire. Certains optent pour la contrainte à titre de définition de ce qu'est la discipline tandis que d'autres en retiennent le bienfait temporel que celle-ci peut procurer

lors d'interventions spécifiques; pour d'autres enfin la discipline est une forme de vie. Il va sans dire que les résultats peuvent être diamétralement opposés selon la source d'influence, ce qui provoquera une incertitude vérifiable chez le stagiaire soumis à ces types d'influence. Ce qui est retenu de la discipline par l'objet d'autorité qui sanctionne la réussite ou l'échec, c'est le fait que le stagiaire n'ait pas commis durant son stage de quatre mois une infraction importante aux règles de vie à suivre. Il devient impossible de savoir si oui ou non et jusqu'à quel point le stagiaire a développé son sens de la discipline, mais on est capable de préciser combien de sanctions il a récoltées pour ne pas avoir respecté la discipline existante. Donc, au lieu d'enseigner la valeur, on insiste exclusivement sur la dimension de norme qu'elle renferme. C'est le degré de conformité que l'on quantifie et non pas l'intériorisation, la compréhension et l'application de la discipline en tant que valeur ou attitude, c'est-à-dire source du comportement.

La question qui est à l'origine de cette recherche c'est de savoir comment enseigner des valeurs ou des attitudes d'une façon consciente, d'avoir des objectifs pédagogiques spécifiques relatifs à une valeur ou à une attitude en particulier, d'élaborer une méthodologie précise et d'être capable de mesurer les résultats obtenus. En définitive, ce qu'il faut c'est développer puis expérimenter un modèle d'éducation à une valeur ou une attitude, lequel modèle pourrait être généralisé à l'enseignement d'autres valeurs ou attitudes à l'Institut de Police du Québec.

C'est à ce problème que la présente étude s'attaque. Plus précisément, l'objectif de cette démarche est de développer un modèle qui, en

plus de présenter des principes d'apprentissage des valeurs et des attitudes, en fasse la transposition tout au moins partielle dans une pratique prévisible. L'objet de recherche est donc de construire un modèle d'éducation aux valeurs et aux attitudes et de l'articuler à travers le champ d'action bien spécifique que constitue l'Institut de Police du Québec.

Pour réaliser cet objectif, après avoir défini les concepts d'attitude et de valeur, il faudra s'arrêter sur une attitude ou une valeur en particulier, laquelle deviendra l'objet du modèle développé.

CHAPITRE I

LES CONCEPTS DE VALEUR ET D'ATTITUDE

Complexité et diversité

Sur le plan théorique, le premier problème à résoudre est de choisir entre l'attitude et la valeur. De nombreux auteurs ont écrit sur les attitudes et les valeurs. Or, la plupart d'entre eux, même s'ils ont en commun le souci d'une recherche continue de précision des composantes de ces deux concepts, ne parviennent en dernier lieu qu'à mettre en évidence la complexité ou la diversité fondamentale de ce domaine. En effet, il existe une telle variation dans la façon de définir les attitudes et les valeurs (des points de vue sociologique, anthropologique, psychologique, entre autres) qu'elle empêche d'en circonscrire les éléments essentiels d'une façon définitive. Même par réduction, il est impossible de déceler un consensus chez l'ensemble des auteurs intéressés par ces thèmes.

Cependant, quelques chercheurs tel qu'il en sera fait mention plus tard semblent indiquer d'une façon explicite ou implicite, soit par leur définition, soit par les explications qu'ils en donnent, que les attitudes et les valeurs s'acquièrent par le biais de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas innées ou inscrites génétiquement chez l'individu.

Un deuxième aspect retenu par ces chercheurs se rapporte à l'association qui existerait entre les attitudes et les valeurs d'une part et, d'autre part, la façon de se comporter. Ainsi, la perception de son environnement, des événements et des personnes qui le composent serait

fondée sur les attitudes et les valeurs déjà acquises par une personne. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un consensus, ces chercheurs s'accordent pour lier directement le comportement aux attitudes et aux valeurs d'un individu.

Une définition des concepts d'attitude et de valeur s'impose. Pour y arriver, la méthodologie suivante sera utilisée: dans un premier temps, des définitions distinctes seront détaillées pour chaque concept d'attitude et de valeur soit celle de Rockeach et de Hallander. Les éléments constitutifs de chaque définition seront expliqués à l'aide des principaux ouvrages sur le sujet dans l'optique d'en faire ressortir les rapprochements et les divergences. Par la suite, il deviendra plus facile d'établir un choix pertinent du concept à utiliser dans un contexte particulier, soit celui d'une étude sur le changement dans le domaine des attitudes ou des valeurs en rapport avec les influences d'un milieu éducationnel précis, celui de l'Institut de Police du Québec.

Le concept d'attitude

La définition de ce qu'est une attitude est empruntée à Milton Rockeach qui s'exprime ainsi:

An attitude is a learned and relatively enduring organisation of beliefs about an object or situation disposing a person toward some preferred response.¹

¹ Une attitude est une organisation de croyances apprises et relativement stables concernant un objet ou une situation, et prédisposant une personne à répondre d'une façon préférentielle. (Rockeach, 1973, p. 151)

Ceci signifie qu'une attitude est constituée de croyances apprises et organisées d'une façon relativement permanente. Ces croyances portent sur des situations ou des objets et ont un effet sur la réponse préférentielle d'une personne à son environnement.

Il est opportun ici de décomposer cette définition en ses principaux éléments constitutifs pour pouvoir mieux les expliquer.

Rockeach mentionne le mot «beliefs» qui se traduit par «croyances», c'est-à-dire l'action de considérer une chose comme vraie. Or, Rockeach n'est pas seul à mentionner le mot «beliefs». En effet, Hollander (1967) souligne qu'un enfant acquiert une foule d'attitudes en termes de croyances, de convictions au sujet de personnes, d'objets ou de situations. Quelques auteurs remplacent le mot croyance par le mot «prédisposition». Smith, Bruner et White (1956) parlent d'une prédisposition à l'expérimentation et de la motivation qui la guide. Pour sa part, Triandis (1971) retient de l'attitude qu'elle est une idée chargée d'émotions qui prédispose à répondre parce que l'individu y croit. Hollander semble cependant celui qui se rapproche le plus de l'interprétation de Rockeach. Pour Hollander (1967), l'attitude est une représentation psychologique de l'influence de la société et de la culture; en ce sens, il généralise la notion de croyance en lui attribuant le caractère attendu et désiré du comportement. On ne parle plus d'une croyance individuelle mais plutôt d'une attente sociale ou tout au moins d'une attente partagée par les membres d'un groupe.

La seconde variable que renferme la définition de Rockeach, c'est la notion d'apprentissage. Jusqu'à maintenant, il a été question

d'idées, de prédispositions, de croyances. Or, il faut considérer ces idées, prédispositions ou croyances comme apprises et non pas innées.

Généralement, ceux avec lesquels les premières expériences se réalisent sont les parents immédiats comme le père, la mère, qui expriment déjà certaines attitudes. Parce que l'enfant a tendance à rechercher l'approbation parentale, il ne tarde pas à comprendre que s'il imite ce qu'on lui montre, il obtiendra ce qu'il désire. Les parents constituent le groupe de référence qui guide l'action de l'enfant et modèle ses attitudes.

Les premières expériences permettront aux suivantes de devenir réalité; il y a donc hiérarchie chronologique et c'est ce que l'on appelle la socialisation. L'ensemble de ces expériences favorise l'acquisition de dispositions qui guident l'individu dans sa perception de ce qui l'entoure.

La troisième caractéristique qui découle de la définition est la permanence des attitudes, ce que Rockeach appelle «enduring organization». Il n'est pas le seul à accorder aux attitudes cette caractéristique de permanence. En effet, Krech, Crutchfield et Bellachey (1962) définissent l'attitude comme étant un système permanent d'évaluations positives ou négatives; Hollander (1967) lui-même utilise le mot «enduring» et lui prête la signification de constance perceptuelle grâce à laquelle il sera possible de prédire la réaction d'une personne dans des conditions connues. Bien que l'on parle de permanence, il est juste de relativiser ce terme en précisant que les attitudes sont plus susceptibles de changer que les valeurs et que,

selon le groupe de référence auquel s'attache la personne, il pourrait y avoir permanence mais il pourrait aussi y apparaître le changement, peut-être pas tant au niveau de l'attitude elle-même que dans la façon dont elle s'exprime.

La quatrième et dernière variable considérée est la notion de réponse préférentielle. Cela signifie que la forme de réponse à l'environnement est tributaire de l'état d'esprit appris; c'est la force motivante qu'exerce l'attitude sur l'action entreprise; c'est aussi l'effet directif de l'attitude sur la réponse immédiate de même que sur l'orientation des futures activités. C'est l'intensité positive ou négative qui influence soit en faveur, soit en défaveur de l'objet psychologique que représente une personne, un symbole, un slogan ou une idée. Il s'agit d'un aspect évaluatif.

Le concept de valeur

De toutes les définitions données au concept de valeur, c'est celle de Hollander qui est retenue:

Values may be considered to be the core component of a clustering of attitudes which direct behavior on a long-range basis toward some goals in preference to others.²

Cela signifie que les valeurs peuvent être considérées comme le noyau d'un groupe d'attitudes qui orientent le comportement à long terme dans une certaine direction plutôt que dans une autre.

² Les valeurs peuvent être considérées comme le noyau d'un groupe d'attitudes qui orientent le comportement à long terme vers certains buts plutôt que d'autres. (Hollander, 1967, p. 148)

Une telle définition contient un certain nombre d'éléments qu'il est utile de préciser. Ceux qui seront abordés dans les prochains paragraphes sont: le noyau d'attitudes, l'orientation du comportement, la permanence sous-entendue par le long terme.

Qu'en est-il d'abord du premier élément de toute valeur qu'est le noyau d'attitudes? L'effet de comparaison entre les attitudes et les valeurs permet de signaler que les valeurs ont les mêmes caractéristiques de base que les attitudes mais qu'elles constituent, pourrait-on dire, la substance la plus riche, la plus profonde des attitudes fondamentales. En effet, Hollander (1967) précise lui-même que les valeurs ont une qualité beaucoup plus centrale que celle que portent les attitudes. En ce sens, l'adulte a probablement des dizaines et des centaines de milliers de croyances, des milliers d'attitudes, mais seulement quelques douzaines de valeurs tout au plus qu'il partage avec les membres de sa collectivité. Il s'agirait donc d'une espèce d'effet de tamis qui ne conserverait que les éléments les plus importants. Cependant, une dimension importante s'ajoute ici: en effet, alors que les attitudes avaient surtout comme base l'expérience individuelle, les valeurs, elles, semblent être sociales de nature; elles sont donc soutenues et partagées à l'intérieur d'une culture spécifique.

Le second élément retenu est l'orientation du comportement. Le sociologue québécois Guy Rocher entend par valeur «une manière d'être et d'agir inspiratrice de jugement et de conduite dans le but de favoriser la cohésion et l'intégration de la perception de soi et d'autrui». C'est exactement ce qu'indique Hollander (1967) pour qui les valeurs caractéristiques d'une culture sont celles qui se répandent et orientent

les jugements individuels dans un sens précis. Cela est tellement vrai que, si l'action est en désaccord avec la valeur admise, il y a un remous émotionnel qui se traduit par la désapprobation, la peur et l'anxiété.

Sous ce rapport, il est nécessaire de mentionner que toutes les associations ou les regroupements de personnes orientent le comportement de leurs membres par le biais de récompenses ou de punitions spécifiques. Ainsi en est-il, par exemple, des forces armées, des groupes religieux, des organisations industrielles, etc...: on y a recours à différentes formes de conditionnement. Ainsi ces groupes parviennent-ils à modifier les comportements de leurs membres ou à les maintenir suffisamment uniformes pour assurer la cohésion de l'ensemble des sujets. D'ailleurs, on n'y invente rien puisqu'on répète plus ou moins fidèlement ce que les parents font avec leurs enfants en leur apprenant entre autres à transformer leurs propres désirs dans une perspective plus grande d'identité sociale, développant par le fait même l'acceptation des valeurs culturelles de base. Ces valeurs auront un effet important sur le déroulement des expériences et des actions futures. Mais ce qui fait qu'une valeur a du prix, c'est que ce qu'elle véhicule est reconnu comme idéal, estimable et désirable. Ce poids social, ce renforcement collectif conduit, selon Rocher (1969), à conserver et à développer le groupe par des actes privilégiés qui assureront sa survie. C'est dans ce sens que les enfants sont socialisés par le biais de la famille d'abord puis de l'école ensuite. Famille et école, par le fait de privilégier certains gestes, donc de les renforcer favorisent l'imitation non seulement de ces gestes mais aussi de l'intention qui les soutient, c'est-à-dire de la valeur ou du mélange de raisonnement et

d'intuition d'où ces gestes prennent source. Chez l'adulte, cette orientation du comportement est un peu plus subtile mais elle produit les mêmes résultats. La société assume que l'adulte connaît les valeurs attachées aux différents rôles. Elle doit cependant leur enseigner comment se comporter envers ces valeurs; c'est ce que fait notamment un enseignement professionnel lorsqu'il est agencé en fonction d'un groupe de référence. Il faut donc considérer l'aspect orientation du comportement comme étant un corollaire des valeurs.

Une troisième variable à considérer est la permanence des valeurs qu'exprime la notion à long terme. L'explication de cette variable est fournie par Hollander (1967) lorsqu'il dit: «Values have been found to be less subject to the effect of a situational change. Within a culture a fair degree of congruence is usually found in the ordering of values».³ Il y a donc constance dans les systèmes de valeurs des membres d'une société exposés aux mêmes influences culturelles. Cela ne signifie pourtant pas qu'elles soient immuables; il y a place pour une certaine variabilité, une certaine évolution dans le temps et l'espace; les écarts sont cependant restreints par rapport à ceux constatés dans les changements d'attitudes.

Le choix entre les deux concepts

La consultation de plusieurs ouvrages indique qu'il existe des similarités entre les concepts d'attitude et de valeur. A diverses

³ Les valeurs sont moins sujettes aux effets d'un changement de situation. Il y a habituellement un bon degré de congruence dans l'échelle des valeurs à l'intérieur d'une culture. (Hollander, 1967, p. 151)

reprises, les éléments de définition peuvent s'appliquer tout aussi bien à l'un qu'à l'autre concept tant les différences deviennent parfois minces.

Parmi ces différences, il faut retenir que le concept de valeur a généralement une signification plutôt sociologique que psychologique, tandis que le concept d'attitude s'apparente un peu plus au contexte des caractéristiques de la personnalité. C'est une des raisons, par exemple, pour laquelle il y aurait beaucoup plus d'attitudes que de valeurs. Une autre différence réside dans la possibilité plus grande de modification de l'attitude alors que la valeur est, somme toute, plus stable, plus permanente parce qu'elle est partagée par plusieurs et qu'elle s'enracine dans des caractéristiques plus profondes de la personnalité, le «surmoi» par exemple.

Il existe par ailleurs des similitudes importantes. Elles comportent toutes deux des représentations psychologiques résultant de l'influence sociale et culturelle. Elles précisent ce qui est attendu et désiré. Elles font toutes deux partie du domaine de l'affectivité et elles orientent le comportement. En outre, elles sont apprises.

Les similitudes et les différences étant reconnues, ces dernières résidant surtout dans le degré plus ou moins grand de généralité et de permanence, le concept d'attitude semblerait donc le mieux approprié lorsqu'on se propose d'étudier des changements affectifs réalisés à court terme, comme dans le cas de ceux produits par un stage dans une institution scolaire spécialisée. Par conséquent, une étude qui porterait sur l'évolution des normes ou des conduites d'ensemble d'une société

devrait probablement profiter de modèles qui s'inspireraient du concept de valeur.

De toutes façons, un concept aussi fondamental et complexe que celui d'attitude ou de valeur ne peut être utilisé isolément. Il faut à tout prix l'inclure dans une théorie beaucoup plus vaste, un paradigme même. Ainsi, en milieu scolaire, le concept d'attitude deviendra-t-il un élément (quelle que soit par ailleurs son importance) d'une théorie de l'apprentissage, ou d'une théorie du développement. C'est donc dans cette direction que doit se continuer la recherche de précision du concept d'attitude. Dans cette optique, le prochain chapitre présente certains éléments importants et pertinents du paradigme du comportementisme social (Staats, 1975) qui permettent non seulement de préciser le concept d'attitude, mais également d'en expliquer l'évolution ou l'acquisition.

Conclusion

Bref, malgré la diversité dans la façon de définir les concepts d'attitude et de valeur, il a été retenu de l'attitude quatre caractéristiques. On dit qu'elle est une croissance et que cette croissance est apprise par l'expérience, entre autres en imitant les membres d'un groupe de référence; en plus, une attitude favorise une certaine constance perceptuelle et c'est dans cette perspective qu'on la dit permanente. En outre, on la retient comme étant une force motivante donnant à la réponse de l'individu son caractère préférentiel.

La valeur est considérée comme le noyau des attitudes; elle est sociale de nature; elle oriente le comportement en ce sens qu'elle est

une manière d'être membre d'un groupe, d'une collectivité. En plus, la valeur possède la caractéristique d'être permanente au sein du groupe.

La valeur et l'attitude partagent le fait d'être toutes deux des représentations psychologiques de ce qui est attendu et désiré, c'est-à-dire qu'elles ont pour tâche notamment d'orienter le comportement de manière à assurer l'adaptation du sujet et la survie du groupe d'appartenance; pour ce faire, elles sont donc généralement apprises en fonction de ce groupe d'appartenance.

Les distinctions entre ces deux concepts résident d'abord dans la nature, dans l'origine de chacun, la valeur étant beaucoup plus centrale, beaucoup plus sociale et culturelle que l'attitude qui, elle, est plus personnelle. Deuxièmement, elles se différencient par le nombre restreint de valeurs par rapport au très grand nombre d'attitudes. Une troisième et dernière différence porte sur le degré de permanence qui, pour la valeur, est beaucoup plus grand qu'il ne l'est pour l'attitude. C'est principalement à cause de cette plus grande possibilité de changement que l'attitude a été retenue pour devenir l'objet d'un modèle d'apprentissage à court terme.

CHAPITRE II

L'APPRENTISSAGE DES ATTITUDES

La compréhension et l'explication du comportement humain ont depuis toujours fait l'objet de la préoccupation de l'homme. Plusieurs hypothèses ont été avancées et certaines ont été retenues parce qu'elles ont su résister à l'expérimentation. Parmi les explications retenues, le paradigme du béhaviorisme social (Staats, 1975) constitue une contribution significative.

Pour pouvoir expliquer le comportement humain, ce paradigme dépasse en termes de complexité et d'élaboration ce qui constitue habituellement les modèles théoriques de recherche en psychologie. En effet, il inclut à la fois une philosophie de l'homme et de la société, et une philosophie de l'acquisition du savoir. C'est parce qu'il intègre ces dimensions de la science, de la connaissance et de l'homme que nous pouvons parler de paradigme lorsque l'on fait référence au béhaviorisme social.

Ce paradigme repose sur trois principes de base. Le premier énonce que l'homme est un être qui apprend. Le second précise que, ce qu'il a appris dans un premier temps, l'homme s'en sert comme base à de nouvelles acquisitions. Selon le troisième principe, les réponses que donne un sujet ont une caractéristique de stimulus, en ce sens qu'elles peuvent susciter de nouvelles réponses chez le même sujet.

C'est à partir de ces trois principes que Staats (1975) élabore le paradigme du behaviorisme social, paradigme qui inclut, entre autres, une théorie de l'apprentissage des attitudes. Mais, qu'est-ce qu'une attitude? Selon Staats, une attitude est une réponse émotive qui est apprise; elle sera positive ou négative vis-à-vis des personnes, des objets ou des événements.

Staats rejoint ici les caractéristiques retenues de l'attitude, notamment le fait de prédisposer à certains comportements, ainsi que la nature apprise de ces attitudes. Staats y voit aussi les caractéristiques d'évaluation et de jugement qui, par la suite, vont orienter le comportement.

Puisque l'homme est un être qui apprend, il est possible de lui faire apprendre une ou des attitudes, lesquelles, selon le deuxième principe, pourront à leur tour servir à l'apprentissage de certains comportements ou d'autres attitudes. Par leur valeur de stimuli, ces attitudes rempliront la double fonction d'être la cause d'apprentissage subséquent, tout en étant l'effet d'apprentissage antérieur. En d'autres mots, ce que j'apprends aujourd'hui dépend de ce que je savais hier et ce que j'apprendrai demain sera dépendant de ce que j'aurai appris aujourd'hui.

L'importance de ces trois principes ne saurait être minimisée parce que c'est à partir de ce paradigme qu'il sera possible d'expliquer le changement des attitudes et de préciser le modèle retenu pour l'enseignement d'une attitude à savoir la solidarité policière.

Les formes du conditionnement

C'est Pavlov qui le premier a étudié en détail le principe du conditionnement classique: tout stimulus neutre associé à un stimulus inconditionnel qui suscite une réaction positive ou négative devient lui-même après un certain nombre de fois un stimulus qui suscite la même réaction positive ou négative. Ce qui a d'abord été observé chez les animaux a dû être adapté puis contrôlé chez l'être humain. Graduellement, le principe du conditionnement classique s'est nuancé, enrichi, détaillé.

Pour expliquer le principe du conditionnement classique de premier ordre, il faut préciser les deux étapes qui le composent. La première étape est la réponse naturelle et inconditionnelle de l'organisme humain à certains stimuli comme la nourriture, la stimulation sexuelle, la chaleur, etc... La seconde étape réside dans le fait de jumeler ces stimuli inconditionnels avec des stimuli dits neutres, c'est-à-dire n'ayant à l'origine aucune charge émotive positive ou négative. Or, ces stimuli neutres à l'origine peuvent être aussi bien des objets, des jouets, des lieux physiques, des personnes (parents, copains, professeurs), des événements (rencontres, discussions), ainsi que des mots. Associés un certain nombre de fois à des stimuli inconditionnels, ils en arrivent à provoquer une réponse semblable à celle suscitée par les stimuli inconditionnels. Il y a donc acquisition d'une certaine charge émotive, le stimulus neutre à l'origine possédant d'ores et déjà la propriété émotive du stimulus inconditionnel. Ce dernier n'a donc plus besoin d'être présent pour que la réponse se produise; les gestes, les événements, les personnes ou les mots suffisent.

L'exemple le plus souvent présenté de cette forme de conditionnement a comme stimulus inconditionnel la nourriture. Le fait de prendre un bon repas déclenche une réponse émotive positive qui transfère son émotivité positive de façon classique à un stimulus neutre, en l'occurrence les gens qui partagent ce bon repas avec le sujet. En conséquence, ces gens qui accompagnent le sujet en viendront à déclencher la même réponse émotive que celle à l'origine imputée au bon repas. Il y a donc transfert d'une charge émotive.

Qu'on dise qu'un tel conditionnement en soit un de premier ordre réside dans le fait que le stimulus original (le bon repas) déclenche d'une façon naturelle une réponse émotive, ce qui n'était pas le cas pour l'autre stimulus (les gens qui partagent ce bon repas) qui lui était, à l'origine, neutre.

Si on prolongeait le conditionnement classique de premier ordre, on pourrait alors parler de conditionnement classique d'ordre supérieur. En effet, les stimuli neutres ayant acquis la possibilité de susciter des réponses émotives pourront eux aussi transférer cette propriété à d'autres stimuli neutres et ainsi de suite.

Poursuivant l'exemple précédent, il ne s'agit plus d'un conditionnement classique de premier ordre parce que le stimulus conditionné - que sont les gens qui partagent le repas - ne provoque pas une réponse émotive de façon naturelle mais le fait plutôt parce qu'il a été associé préalablement à un autre stimulus inconditionnel - à savoir le bon repas - qui, lui, déclenche d'une façon naturelle une réponse émotive positive. Or, le nouveau stimulus conditionné représenté par ceux qui partagent le repas peut être couplé avec un autre stimulus neutre

comme celui d'écouter une lecture; il transfère alors à ce dernier stimulus sa propriété de susciter une réponse émotive positive identique à celle suscitée par le bon repas d'une part et par le fait d'être entouré de ces personnes d'autre part. Nous parlons alors de conditionnement classique d'ordre supérieur.

Si l'institution veut développer la solidarité policière elle devra le faire en appliquant les principes du conditionnement classique. Ce qui signifie que par exemple comportements de solidarité policière soient couplés avec des stimuli inconditionnels ou déjà conditionnés comme, par exemple, leur présenter un film où de nombreux comportements de policiers témoignent d'une grande solidarité. Le fait de se voir présenter un film pourra susciter surtout si l'expérience est renouvelée chez les étudiants un bien-être, une détente qu'un cours traditionnel ne produit pas généralement, cela étant le fruit de conditionnements antérieurs. Ainsi il y a des chances que les étudiants répètent les comportements de solidarité qu'ils ont vus à l'écran.

Une autre forme du conditionnement est le conditionnement instrumental. C'est Thorndike qui, le premier, a énoncé ce qui devait plus tard recevoir l'appellation de conditionnement instrumental en disant que si une réponse est suivie d'un état agréable, la réponse s'apprend en ce sens qu'elle tend à apparaître plus souvent et que si, par contre, elle est suivie d'un état désagréable, elle ne s'apprend pas. La réponse dépend de ses conséquences: c'est la loi de l'effet de Thorndike. Cette forme de conditionnement a surtout été utilisée à l'origine pour modifier le comportement animal. C'est ce que Skinner a

appelé le conditionnement opérant dans les applications qu'il en a faites dans l'apprentissage humain.

Staats, lui, va plus loin en ce sens que pour lui, si on présente à des étudiants un stimulus qui suscite une réponse et que cette réponse est suivie d'un stimulus renforçateur (d'une récompense par exemple), le premier stimulus a des chances de susciter avec le temps la réponse, même en l'absence de récompense. Ainsi, si on présente à des étudiants un livre et qu'après l'avoir ouvert et l'avoir lu (réponse) on fait suivre cette réponse d'un stimulus de renforcement (des félicitations, de l'attention, de bonnes notes), il en découlera une satisfaction, laquelle se transmettra au livre. Donc, à l'avenir, dès qu'on présentera un livre à ces étudiants, il y a de très fortes chances qu'ils l'ouvrent et le lisent immédiatement afin d'apprendre ce qui s'y trouve et d'éprouver une autre fois une satisfaction positive. Chaque action est ici considérée comme un stimulus. La valeur renforçante ne se limite pas à la réponse mais elle englobe une série d'actions en transférant à chaque action sa charge émotionnelle positive. Bien que la récompense soit intéressante, la réponse ne se manifesterait pas seulement pour l'atteindre, c'est-à-dire que d'instrumental qu'il était, c'est plutôt d'une façon classique que le conditionnement agira sur le déroulement de la situation face aux stimuli présents. Autrement dit, si on a l'habitude de quitter le travail à midi pour se rendre chez soi et y prendre un bon repas en famille, le fait de regarder l'heure déclenchera une réponse qui se traduira par une marche qui aura pour conséquence et pour récompense le fait de partager le bon repas en famille. Cette récompense suscite des émotions, lesquelles en transmettant leur charge émotionnelle au simple fait de regarder l'heure et d'y voir 12 heures modifieront directement le

comportement et enclencheront le processus de marcher pour se rendre à la maison et y prendre le bon repas.

Comme les quelques exemples cités nous l'indiquent, il est possible de faire apprendre à quelqu'un une façon de se comporter ou une attitude en utilisant le conditionnement. Ce qui est vrai en général peut s'appliquer à la situation scolaire d'apprentissage en classe ou en institution par exemple. Voyons comment ces deux principes peuvent éclairer notamment l'intervention sur une attitude en particulier.

Les fonctions des stimuli

L'objectif du conditionnement instrumental est de favoriser l'acquisition de comportements adéquats chez un individu ou un groupe. C'est le mandat de l'Institut de Police du Québec. Or de tels comportements, comme on vient de le montrer brièvement, peuvent être le produit de stimuli ayant conduit à des réponses émotives positives favorisant l'apparition de ces comportements qui deviennent alors la réponse instrumentale. Cependant, la réponse instrumentale n'est qu'un indicatif de l'attitude; elle n'est pas l'attitude elle-même bien qu'elle lui soit intimement liée. Ainsi, si on procédait par l'entremise du conditionnement instrumental pour développer chez les étudiants des comportements indicatifs de la solidarité policière, on pourrait à titre d'exemple procéder ainsi par le biais d'une simulation: lors d'une patrouille, deux étudiants reçoivent un appel leur demandant de se rendre en face du 1185 Trahan où vient de se produire un accident avec blessés. S'ils font bien leur travail (notamment en s'entraïdant), une fois l'événement terminé ils se verront décerner une excellente note et recevront des félicitations. La satisfaction ainsi générée va transférer sa charge

émotive positive à tout ce qui constitue le cadre de l'événement. Ainsi après quelques répétitions, les principaux éléments de ce genre d'événements en viendront eux-mêmes à provoquer une satisfaction semblable à celle préalablement ressentie, et ceci à cause de la contiguïté. Dans le futur, les chances sont grandes pour que ces patrouilleurs oeuvrent avec plus de confiance lors d'appels d'accidents où il y aura des blessés. En outre, la charge émotive des félicitations va aussi se transférer à l'autre collègue; on peut alors parler de conditionnement classique voilé qui se produit lors d'un essai de conditionnement instrumental.

Une des conséquences des stimuli est de susciter des émotions qui favorisent l'apparition d'un comportement adéquat. Le caractère émotif de la réponse peut s'identifier à ce que Staats (1975) appelle la fonction affective du stimulus. Le fait de favoriser, c'est-à-dire d'orienter vers, représente la caractéristique de directivité alors que la satisfaction procurée par le comportement adéquat peut exprimer la nature renforçante du stimulus, d'où l'appellation par Staats de système A-R-D. C'est par le biais de ce système que l'être humain se construit des répertoires de comportements fondamentaux relatifs aux domaines des émotions, des motivations, des connaissances et des habiletés instrumentales.

L'un des objectifs de l'Institut à titre de maison de formation professionnelle est de permettre à l'étudiant de saisir les attitudes et les valeurs spécifiques au milieu et d'en acquérir un certain nombre, constituant de la sorte un répertoire de comportements et d'habiletés compatibles avec les exigences de la tâche et du milieu dans lequel il aura à s'intégrer et pour ce faire d'utiliser les 3 fonctions des stimuli.

Au sujet de la composante affective de l'attitude, Staats (1975) retient que le comportement d'un individu peut avoir des propriétés émotives pour quelqu'un d'autre; il a en même temps des propriétés renforçantes et directives, ce qui ne nous permet pas de distinguer seulement la composante émotive d'un stimulus en faisant abstraction des perspectives renforçante et directive du dit stimulus. Si l'on réussit à modifier la valeur émotive d'un stimulus, on réussira de la sorte à modifier sa valeur renforçante et sa valeur directive, car la force avec laquelle le stimulus retiendra l'attention aura été modifiée: les trois fonctions sont étroitement liées. Aimée Leduc (1980) renchérit à ce sujet: «En tant que stimulus physique, la personne déclenche des images, des émotions, elle a par conséquent une fonction renforçante et directive qu'influencera son interaction avec les autres».

Si on place des étudiants dans des situations d'interventions difficiles pour qu'ils puissent ressentir le besoin d'être aidés par un ou des collègues et qu'effectivement cette aide devienne disponible tant et si bien que l'intervention se solde par un succès, le fait de voir arriver leurs collègues procure une sensation agréable qui modifiera ou concrétisera la perception de la solidarité policière et modifiera la valeur de la réussite de l'intervention. En outre, après quelques répétitions, lorsque des situations semblables se présenteront dans l'avenir, ce sera avec confiance et en sachant que la coopération entre policiers est efficace que les étudiants les aborderont.

Par valeur renforçante, il faut entendre la valeur récompense ou punition qui favorise le maintien du comportement le diminue. Par le fait que l'individu normal tend naturellement à rechercher la récom-

pense et à fuir la punition, il adoptera le comportement qui lui sera le plus favorable selon l'objectif poursuivi. Plus la récompense sera désirée (suite), plus la force de la valeur renforçante sera grande et plus la valeur directive du stimulus sera présente, c'est-à-dire que l'insistance en faveur de tel comportement plutôt que tel autre sera bien plus présente. C'est ce qu'Aimée Leduc (1980) explique en disant: «La force directive d'un stimulus varie en partie en fonction de la valeur renforçante de ce stimulus».

Ayant constaté d'une part la présence du système A-R-D et, d'autre part, la forme d'articulation des éléments de ce système, il est possible d'extrapoler et de saisir l'immense portée d'un tel système car en définitive c'est par lui, à travers lui que s'effectue la perception du monde qu'a l'individu. Le système A-R-D contribue à bâtir les répertoires dont la somme fera de l'individu en partie ce qu'il est.

L'apprentissage des attitudes

Ayant retenu la caractéristique «apprise» des attitudes, ayant précisé les trois fonctions A-R-D des stimuli, se souvenant que le comportement humain est appris, que le conditionnement classique constitue le principe de l'acquisition des attitudes, et que ce conditionnement classique peut se produire même lors des essais de conditionnement instrumental, il faut se pencher sur les facteurs permettant un tel apprentissage.

Comme le mentionne Morissette (1981): «L'histoire de la constitution du système A-R-D, c'est la succession de myriades d'essais de conditionnement classique ou instrumental». Le nombre d'expériences

devient un facteur important dans l'élaboration des répertoires d'attitudes.

A ce sujet, Hovland (1937) signale la corrélation significative entre le degré de conditionnement atteint et le nombre d'essais réalisés. Une autre condition consiste à tenir compte du temps qui s'écoule entre la réponse et la présentation du stimulus de renforcement; plus ce temps est court, plus le conditionnement est efficace. Toutefois, il faut savoir que l'homme peut très bien être conditionné à quelque chose ou à quelqu'un sans manifester immédiatement un comportement instrumental en faisant preuve, il faut toutefois se rappeler que généralement l'apprentissage est graduel.

Ainsi voit-on des stagiaires qui à leur arrivée à l'Institut sont totalement perdus, en ce sens qu'ils ne savent pas comment réagir aux stimuli présentés. Ils se placent généralement dans une situation de dépendance face aux exigences institutionnelles augmentant ainsi la valeur de chaque stimulus véhiculé. Puis peu à peu ils deviennent beaucoup plus confiants et à l'aise et peuvent ainsi exprimer plus de comportements témoignant d'un apprentissage significatif.

Par l'entremise du conditionnement classique, des stimuli neutres (comme les mots) peuvent acquérir une charge ou valeur émotive, renforçante et directive. Il est donc possible de changer des attitudes par le langage. On peut jumeler le nom d'une personne à des stimuli qui vont déclencher des réponses émotives, conditionnant de la sorte ces réponses à cette personne. On peut associer à une personne des étiquettes verbales et obtenir le même résultat. Selon Staats (1975), pour conditionner des attitudes, on utilise le plus souvent des mots,

des photographies, des films, des enregistrements ou un environnement spécifique, à cause de la charge affective que peuvent avoir ces éléments. Ainsi en est-il du «Guide du Stagiaire» qui en plus de contenir toutes les règles de vie à l'Institut définit un certain nombre de mots clés que le stagiaire devra incorporer à son vocabulaire et à sa pratique quotidienne. Des mots comme «Rassemblement du matin», «sanction», «garde», «propreté des chambres», «inspection», etc., acquièrent rapidement un sens très précis pour celui qui doit s'y soumettre. L'Institut de Police du Québec constitue un environnement spécifique dans lequel l'étudiant vit en résidence durant quatre mois. Nous sommes donc en présence d'une situation où de multiples stimuli significatifs peuvent être utilisés pour favoriser l'apprentissage d'attitudes spécifiques.

Comme nous venons de le voir chez l'être humain, l'un des éléments clés de l'apprentissage des attitudes est le langage. L'imitation d'un modèle pourrait en être un autre en tenant compte de la valeur affective du modèle proposé. En effet, on a déjà mentionné le fait que l'apprentissage des attitudes soit le fruit de l'expérience; or, si un certain nombre d'expériences sont partagées par les mêmes personnes et que ces personnes vivent ces expériences ensemble, il est possible de croire que les répertoires de ces personnes aient quelque chose de semblable parce qu'elles auront été soumises aux mêmes stimuli. On n'a qu'à penser à la méthode d'enseignement privilégiée à l'Institut de Police du Québec, la simulation, par le biais de laquelle l'étudiant est placé dans des situations très semblables à celles vécues par les instructeurs dans la réalité policière. Après lui avoir démontré ce qu'il fallait faire dans de telles situations, l'instructeur évalue le comportement de l'étu-

diant en fonction du degré de conformité avec le modèle présenté. Ce modèle constitue un stimulus directif, c'est-à-dire qu'il représente ce que l'étudiant doit faire. A cause de sa fonction directive, il acquiert aussi les fonctions affective et renforçante.

Il en est ainsi de personnes membres d'une même sous-culture, ou d'une même culture ou classe sociale, ou encore d'un même groupe, comme le mentionne Aimée Leduc (1980). On peut donc s'attendre, en observant un groupe, à ce que le système de renforçateurs détermine les types de comportements dominants selon les modèles présentés. Ces modèles sont considérés comme des stimuli physiques chargés émotivement dont la fonction renforçante et directive est d'influencer l'interaction avec les autres, aussi bien ceux du groupe que ceux de l'extérieur. Bien que plus susceptible de se produire avant l'âge adulte parce que les répertoires de la personnalité sont en formation, il n'en demeure pas moins que cette forme de conditionnement persiste dans la vie même si ses effets sont moins marquants qu'à l'adolescence notamment à cause du nombre d'essais réalisés.

Lorsqu'il a atteint l'âge adulte, l'individu a acquis un ensemble de standards subjectifs comme cadre de référence pour évaluer les expériences. Evidemment, les gens avec qui il est associé ont une grande importance dans l'élaboration de ce cadre de référence. Le contexte dans lequel se déroule la formation à l'Institut de Police favorise énormément l'imitation ou l'apprentissage vicariant. En effet, le corps professoral étant composé à 80 pour cent de policiers enseignant non seulement ce qu'est la police mais aussi les habiletés techniques et les attitudes à prendre face à un certain nombre de situations différentes,

les chances sont grandes pour que les attitudes des enseignants déteignent sur les étudiants. De plus, un certain nombre de mécanismes spécifiques comme le «Système disciplinaire» ou comme le «Système de notation du comportement» viennent directement supporter l'éducation aux attitudes. Les liens émotionnels d'affiliation, de loyauté et de sécurité se développent par ces associations et conditionnent les attitudes.

Le «Système disciplinaire» comprend la liste des règles à suivre et celle des sanctions correspondantes. Celles-ci sont regroupées en deux grandes catégories à savoir celles correspondant aux infractions majeures et aux infractions mineures. Il y est même précisé le nombre de points perdus pour chaque infraction ainsi que la procédure détaillée pour que la conduite d'un stagiaire soit considérée comme source d'échec direct du stage à l'Institut.

Au sujet du «Système de notation du comportement», toute une série de fiches portant sur des traits de caractères comme le leadership, le jugement, la régularité dans l'effort, la méthode, pour ne citer que ceux-là, apparaissent dans le Guide du stagiaire et servent au personnel enseignant pour signaler d'une façon précise et standardisée les écarts de comportement tant positifs que négatifs que le «Système disciplinaire» ne peut inclure. Ces deux systèmes constituent donc des outils extrêmement importants pour réussir à modifier le comportement et les attitudes sous-jacentes des stagiaires.

Plusieurs attitudes ne sont cependant pas le résultat du renforcement direct mais sont plutôt apprises indirectement en observant les activités de gens perçus d'une façon significative comme des modèles

d'attitudes et de comportements. Comme le mentionnent Lewis (1941) et Sherif (1935), les personnes ayant une valeur de haut prestige sont généralement plus écoutées que celles dont le prestige est plus bas à cause de la valeur émotive relative du stimulus, de sa fonction renforçante et directive. Généralement, les modèles d'une grande compétence sont ceux qui favorisent une plus forte imitation. Les instructeurs policiers, du simple fait qu'ils représentent ce que l'étudiant veut devenir, font figure de modèles d'une grande compétence. Et si les membres d'une même sous-culture sont soumis aux mêmes modèles, les chances sont grandes que les réponses d'approche ou d'évitement des membres de cette sous-culture soient semblables.

Il faut y voir là l'une des raisons majeures à la présence de tant de policiers au sein du corps professoral de l'Institut. Il est aussi tout à fait justifié d'insister pour que l'instructeur soit fraîchement sorti du cycle opérationnel et soit considéré comme actif par son organisation et par l'étudiant avec qui il est en contact. On peut tenter de s'imaginer le stagiaire qui recevrait une formation pratique dans un institution ne comportant que des retraités comme professeurs. La valeur directive de tels stimuli serait moindre par rapport à celle représentée par de jeunes instructeurs policiers opérationnels; par le fait même les fonctions affective et renforçante y seraient proportionnellement influencées. Bref, les instructeurs sont tous des policiers ayant au moins huit ans d'expérience; ils proviennent de diverses organisations policières et y retourneront une fois leur stage de trois ans complété.

Le changement des attitudes

Les principes par lesquels les attitudes sont apprises interviennent aussi lorsqu'une attitude est changée par une autre. Un changement

dans la valeur émotive du stimulus sera accompagné d'une modification des deux autres constituants du système A-R-D.

Cependant, deux sous-principes interviennent dans le changement d'attitude: ce sont l'extinction et le contre-conditionnement. Une forme d'extinction en conditionnement classique se produit lorsqu'aucun stimulus gratifiant ne peut être associé à la réponse du sujet. Par ailleurs l'extinction peut aussi survenir lorsque la réponse donnée en présence d'un stimulus directif «D» n'est pas suivie d'un renforçateur «R». L'émotion n'étant plus ressentie, les raisons qui guident la réponse vont s'affaiblir graduellement. Un nombre suffisant d'essais répétés d'extinction ramènera la force du stimulus à déclencher la réponse au degré qu'elle avait avant le conditionnement. En outre notons que, pour maintenir en force le conditionnement, il faut réaliser des essais fructueux de temps à autre, sinon l'extinction surviendra (Staats 1975).

Un autre principe de changement des attitudes est le contre-conditionnement. Pour qu'il y ait contre-conditionnement, il faut d'abord qu'à un stimulus particulier soit conditionnée une réponse instrumentale précise. Le contre-conditionnement consiste à provoquer une réponse différente et incompatible avec plus de puissance que la première réaction conditionnée. Voulant développer chez les étudiants la solidarité policière, on devrait donc diminuer la valeur directive de l'indépendance et de l'individualisme, sous-produit de notre système éducatif, non seulement en ne présentant plus de stimulus de renforcement lorsqu'un tel comportement se produit, mais aussi en valorisant un comportement de groupe, une identification forte au groupe et par le groupe. Plus

les étudiants de la 136^e promotion s'identifieront par le biais de la 136^e, plus ils seront récompensés, plus ils développeront leur solidarité, plus ils abandonneront les réponses individualistes.

Parmi les autres modes de changement d'attitude, l'émotion aversive qui accompagne une punition peut être retenue. Elle tend comme le dit Morissette (1981), à éliminer une réponse inappropriée. Elle peut se présenter sous deux formes: la première est celle où un stimulus aversif est présenté après une réponse instrumentale, qu'il s'agisse d'une tape ou d'un travail supplémentaire. La seconde est d'enlever un stimulus appétitif, c'est-à-dire de retirer une permission ou de priver d'une friandise.

A titre d'exemple signalons que lors de l'inspection du matin certains étudiants ne rencontrent pas les normes de propreté exigées; ils se verront alors décerner une sanction, ce qui constitue un stimulus aversif. Selon la gravité du manquement, d'autres étudiants se verront interdire de sortir de l'enceinte de l'Institut un ou deux soirs par semaine; ceci représente la seconde forme de punition, soit celle de retirer une permission.

Tout comme l'apprentissage d'attitude se fait souvent par le biais du langage, le changement des attitudes procède de même. Voilà pourquoi la communication par le langage revêt une grande importance dans l'acquisition ou le changement des attitudes. Selon Aiken (1980), en ce qui a trait au langage, trois facteurs doivent être considérés comme importants dans le changement des attitudes. Le premier est la source de la communication, c'est-à-dire le prestige, l'attraction, l'expertise, l'amabilité du communicateur, de même que les ressemblances avec

l'auditoire, ainsi que le désintéressement du gain: tous ces éléments peuvent avoir des conséquences sur le changement d'attitudes.

Le deuxième facteur pouvant influencer le changement d'attitudes par l'entremise du langage est la nature de la communication, soit le message lui-même qui au début reflétera les attitudes mêmes de l'auditoire pour par la suite présenter les arguments des deux côtés et conclure en faveur du choix de la nouvelle attitude.

Le troisième facteur est constitué par la nature de l'auditoire. Selon le degré d'intelligence, le niveau d'éducation, la motivation, le besoin d'affiliation, le niveau de confiance en soi et le sexe de l'auditoire, on arrivera plus ou moins à changer les attitudes des gens qui le composent.

Ces trois facteurs sont présents à l'Institut de Police du Québec. Le niveau d'instruction se situe nettement au-dessus de la moyenne puisque ces étudiants en sont à leur dernière session avant l'obtention d'un diplôme d'études collégiales, ce qui constitue l'aboutissement d'un cheminement de trois ans. En ce qui a trait à la nature de la communication à l'Institut de Police du Québec, le message concerne exclusivement la fonction policière et ceux qui l'exercent sont en très forte majorité l'exemple de ce que l'étudiant veut devenir.

Conclusion

L'apprentissage et le changement d'attitudes peut s'expliquer par l'intermédiaire du paradigme du behaviorisme social d'Arthur Staats. Partant de trois assumptions fondamentales, puis à la lumière des deux principes du conditionnement (surtout le conditionnement classique), il a

été possible de démontrer comment les stimuli acquièrent leurs trois fonctions A, R et D et comment les attitudes peuvent être à la fois cause et effet. Par la première assumption, il est reconnu que l'homme est un être qui apprend mais ce sont surtout les deuxième et troisième assumptions qui éclairent davantage le processus d'apprentissage des attitudes humaines. Selon la deuxième assumption, l'homme se sert d'attitudes déjà apprises afin d'en apprendre d'autres, ainsi y a-t-il une dimension cumulative dans l'apprentissage des attitudes. La troisième assumption retient le caractère stimulus d'une réponse, rendant celle-ci capable de provoquer une autre réponse qui, à son tour, deviendra stimulus pour d'autres réponses, et ainsi de suite.

Les méthodes traditionnelles d'enseignement ignorent généralement le domaine affectif; voilà pourquoi on a insisté ici sur le conditionnement, qu'il soit classique ou instrumental. On souhaite s'en servir lors de l'organisation des conditions d'apprentissage des répertoires constitués par les attitudes des personnes reçues à l'Institut de Police.

Un stimulus est reconnue avoir trois fonctions: la première est affective, la deuxième est renforçante, alors que la dernière est directive. Ces trois fonctions sont très intimement liées, tellement qu'une modification de l'une ou l'autre de ces fonctions entraîne un changement des deux autres. C'est à cause de cette dynamique que l'apprentissage des attitudes est possible d'une part et plus ou moins rapide et permanente d'autre part. Cet apprentissage se fait généralement par des mots, par des films, par la présentation de modèles, ou par la création d'un environnement spécifique. Cependant, il faut tenir compte d'un certain nombre de facteurs importants comme, par exemple, le nombre

d'essais, le temps écoulé entre la présentation du stimulus et la réponse instrumentale, la valeur affective du modèle proposé, ainsi que la privation ou le rassasiement.

Si l'on désire changer des attitudes, en plus d'utiliser les principes reconnus pour l'apprentissage, il faudra tenir compte de l'un ou l'autre ou des deux sous-principes que sont l'extinction et le contre-conditionnement. Lors de l'extinction, la réponse n'est plus suivie d'aucun renforçateur. Par le contre-conditionnement, on cherche à provoquer une réponse différente plus puissante que la première. Enfin, il est aussi possible de changer des attitudes par l'entremise de la punition, soit en présentant un stimulus aversif ou en enlevant un stimulus appétitif.

Ayant articulé le paradigme du comportementisme social, ayant par la même occasion réalisé une analyse sinon exhaustive, tout au moins éclairante du contexte particulier que constitue l'Institut de Police du Québec, sachant par ailleurs sur quels principes s'appuyer pour faire apprendre ou changer des attitudes, il reste à concrétiser cette approche pour atteindre l'objectif visé, soit l'organisation ou la planification d'activités d'apprentissage axées spécifiquement sur une attitude, celle de la solidarité chez les futurs policiers.

CHAPITRE III

UN MODELE D'APPRENTISSAGE D'ATTITUDE

Si on veut qu'elles soient utiles, les prescriptions de la théorie de Staats doivent être transposées et interprétées dans la réalité en termes de principes d'intervention sur des sujets précis, dans un domaine précis et dans des conditions précises. Voilà pourquoi il sera maintenant question des aspirants policiers à Nicolet et de la solidarité policière. Mais qu'est-ce que la solidarité policière? Il est ici nécessaire de donner une définition opérationnelle de ce qui constituera notre variable à savoir la solidarité policière.

La solidarité policière

Afin de définir ce qu'est la solidarité policière, une trentaine d'entrevues furent réalisées auprès de quarante-deux policiers. La majorité de ces policiers sont membres de la Sûreté du Québec alors que les autres proviennent d'organisations policières municipales. Tous ont plus de huit ans d'expérience professionnelle et sont prêtés à l'Institut de Police du Québec à titre d'instructeurs.

Lors de ces entrevues, trois questions leur furent posées:

1. Qu'est-ce que la solidarité policière?
2. Quel est votre degré d'implication personnelle dans l'enseignement de la solidarité policière?
3. Selon vous quels sont les moment précis, les situations ou les contenus où la solidarité policière devient réalité pour l'étudiant lors de son stage à l'Institut de police?

A la première question, les définitions le plus souvent exprimées furent: une uniformité dans l'action, une cohérence dans le travail, un esprit d'équipe, un esprit de caste, une sous-culture, un bloc monolithique, des normes de vie particulières, une conception uniforme de ce qu'est la justice, un cercle fermé réservé aux initiés, une façon commune d'intervenir, de penser, de vivre, de se parler ou de se comprendre sans parler, une loi du milieu, un code de conduite informel, une approche legaliste très semblable, une nécessité absolue de se soutenir, une complicité très forte entre les membres, une loyauté, une discrétion particulière. La réponse la plus fréquente était la coopération lors d'appels.

Il est important de souligner le caractère limitatif et exclusif des définitions recueillies, en ce sens que la solidarité policière semble exister seulement à l'intérieur de la force policière: quelqu'un qui n'en est pas membre n'est pas solidaire des policiers. Si elle existe seulement à l'intérieur, c'est donc là qu'elle doit s'apprendre. Compte tenu du fait que le personnel enseignant de l'Institut se compose à 80 pour cent de policiers, l'étudiant sera soumis à des influences précises; il aura comme maîtres ou comme modèles à imiter des individus provenant d'une même sous-culture qui ont une conception plus ou moins semblable de ce qu'est la solidarité policière. Plus l'étudiant aura un comportement ressemblant au modèle, plus il verra sa conduite approuvée et plus ce qui constitue son environnement suscitera d'émotions semblables à celles ressenties lorsque la conduite est approuvée. Plus cette situation sera présente, plus l'étudiant voudra qu'elle le soit et ainsi de suite.

A la deuxième question, tous sauf un ont reconnu enseigner les éléments de la solidarité policière seulement par le biais d'exemples ou de situations servant à illustrer le concept théorique. Un seul a reconnu le faire sciemment en insistant non seulement sur les formes de manifestation de la solidarité policière, mais sur l'attitude elle-même.

A la troisième question, tous ont répondu que c'était principalement en «Techniques de patrouille pratiques» que la solidarité policière était enseignée parce que c'est le seul endroit où elle est évaluée comme répertoire régissant le comportement entre collègues policiers. Il est important de préciser ici que le cours de Techniques de patrouille pratiques meuble la toute fin du stage que fait un étudiant à l'Institut. L'encadrement y est d'un instructeur pour quatre étudiants et les situations d'apprentissage sont des simulations directes du vécu policier quotidien. Le modèle, soit l'instructeur, parce qu'il est plus près de l'étudiant, parce qu'il enseigne ce que lui seul peut faire - à savoir l'opération policière, c'est-à-dire les formes de comportement à adopter envers les victimes, les suspects, les témoins et ses collègues -, jouit d'un plus grand prestige par rapport aux autres instructeurs policiers. En plus, à cause du fait que c'est lui le modèle qui détient le pouvoir de sanction absolu par le biais de l'évaluation, il sera imité rapidement dans ses comportements. L'étudiant modifiera ses comportements en les rendant conformes aux attentes afin de permettre par la suite à l'instructeur de conclure à la présence d'attitudes compatibles à la fonction policière chez l'étudiant. Les définitions exprimées ne mettent en cause que des policiers ce qui leur imprime un caractère absolument limitatif: la solidarité policière ne peut donc s'exprimer que par les relations qui unissent les policiers entre eux. Parmi ces relations, l'une des

principales s'avère être la coopération entre policiers en situations opérationnelles. C'est donc cette manifestation de la solidarité policière qui sera retenue pour bâtir un modèle d'apprentissage à cette attitude.

Un modèle

Il reste maintenant à essayer de tirer profit à la fois du modèle de Staats et des éléments de contenu affectif définis par les sujets policiers pour en arriver à créer un modèle d'enseignement de la solidarité policière dans l'institution concernée.

Le contexte dans lequel se réalise cet essai de changement d'attitude possède plusieurs caractéristiques spécifiques. L'étudiant vit en internat durant quatre mois. L'encadrement est assuré par deux systèmes, l'un étant «l'attitude disciplinaire» et l'autre «l'attitude comportementale». Le personnel d'enseignement et d'encadrement direct est à 80 pour cent composé de policiers. L'étudiant vit en groupes de 24 à l'intérieur d'une promotion de 72 étudiants. Il y a en moyenne quatre promotions en même temps à l'Institut. Le stage de quatre mois constitue la partie pratique et la sixième et dernière session d'études collégiales conduisant à l'obtention d'un D.E.C. en techniques policières. Dès son entrée à l'Institut, l'étudiant se voit remettre et expliquer un volume d'environ 120 pages énonçant toutes les règles de conduite à suivre durant son séjour. C'est donc dire que le milieu, l'environnement est très bien préparé pour agir sur les attitudes des étudiants.

On a parlé des attitudes, on a vu un modèle d'apprentissage des attitudes mais on n'a pas encore opérationnalisé notre approche d'où, l'utilisation de la taxonomie de Krathwohl. Comme la solidarité policière

est une attitude, elle se rapporte donc prioritairement au domaine affectif de la taxonomie des objectifs pédagogiques. En conséquence, c'est à David Krathwohl et collaborateurs (1969) que sera empruntée la démarche de création d'un modèle d'enseignement de l'attitude de solidarité policière. Cet auteur décrit cinq catégories relatives au processus d'intériorisation des attitudes, catégories qui peuvent coïncider avec les grandes étapes d'élaboration des objectifs pédagogiques de type affectif. Des cinq catégories, seules les trois premières seront retenues soit la réception, la réponse et la valorisation. Cette restriction découle du fait que les étudiants ne séjournent à l'Institut de Police que quatre mois, ce qui est bien peu de temps pour parvenir à changer une ou des attitudes en profondeur et avec certitude.

Les catégories de la taxonomie de Krathwohl

La première catégorie de la taxonomie de Krathwohl est celle appelée «la réception». L'objectif visé est de sensibiliser l'étudiant à l'existence de la solidarité policière. L'étudiant est ici passif en ce sens que l'instructeur n'attend pas de sa part une participation directe à la manifestation de la coopération entre collègues policiers; il ne répond pas autrement qu'en dirigeant son attention vers ce qui lui est présenté.

La deuxième catégorie de la taxonomie de Krathwohl se nomme «la réponse». Ici, le stagiaire est activement solidaire; il pose des gestes de solidarité, il fait quelque chose. Ces comportements sont parfois faits de façon machinale ou de façon volontaire; à l'occasion, ils sont aussi faits par satisfaction.

La troisième catégorie des objectifs affectifs de Krathwohl porte sur «la valorisation» d'une attitude ou d'une valeur, c'est-à-dire le fait de considérer cette valeur ou attitude comme une croyance, comme un engagement. Celui qui valorise la solidarité policière est ici suffisamment engagé pour que les autres s'aperçoivent de son engagement, de sa conviction.

Si l'Institut de Police veut enseigner la solidarité aux futurs policiers, il doit nécessairement favoriser l'expression de cette attitude. Voilà pourquoi il faut identifier des situations, des contextes dans lesquels des individus, en l'occurrence des policiers, sont en difficulté et exigent de l'aide ou une quelconque manifestation de solidarité policière. Les comportements alors appris devront correspondre à ce qui est prévu comme attitude souhaitable.

Articulation d'un modèle

La planification d'une intervention pédagogique dans le domaine affectif n'est pas différente de ce qu'elle est dans les domaines cognitif et psychomoteur. Il faut tout d'abord déterminer l'objet d'étude pour, par la suite et dans l'ordre, préciser les objectifs d'apprentissage, élaborer des activités d'apprentissage et mesurer le degré d'atteinte de ces objectifs par le biais de comportements indicateurs. Ces comportements indicateurs vont permettre d'évaluer l'atteinte de l'objectif. Il est important de noter que ces comportements ne sont pas en eux-mêmes l'attitude à apprendre, mais plutôt des manifestations perceptibles indiquant la probabilité de la présence de l'attitude comme répertoire affectif.

Il est possible que de tels comportements soient présents sans toutefois que l'attitude ne soit intériorisée, tout comme il est possible que ces comportements ne se manifestent nullement alors que l'attitude est véritablement présente.

Une étape très importante par laquelle le modèle s'articule consiste à préparer pour chaque catégorie, selon les objectifs d'apprentissage, des activités par le biais desquelles l'étudiant apprendra l'attitude désignée. Ces activités constituent le cheminement que devra effectuer l'étudiant pour passer de l'ignorance à la compréhension et à l'intériorisation d'une attitude (Carroll, 1963).

Comme il s'agit d'objectifs d'apprentissage du domaine affectif, le nombre d'activités d'apprentissage peut être une variable importante dans l'atteinte de tels objectifs. Petty et Caploppo (1981) ont démontré l'importance de bien doser le nombre d'activités d'apprentissage qui portent sur un objectif affectif. Selon eux, un nombre insuffisant d'activités n'enclenche pas le processus de fixation tandis qu'une surcharge éveillera des réactions aversives ou de saturation confirmant ainsi ce qu'a été dit plut tôt de défense. Nanti de ces connaissances, il importe à l'Institut d'agir avec prudence car le phénomène d'internat permet de multiplier facilement le nombre d'activités présentées. De plus, la supervision constante ou presque augmente la valeur de ces activités dû au fait de l'omniprésence d'un modèle qui en même temps est l'évaluateur. L'étudiant se sait donc continuellement épié et, de ce fait, pourra chercher de lui-même à multiplier les activités pour être mieux noté. Le danger est que l'étudiant adopte un comportement spécifique de manière à être noté positivement, sans toutefois avoir

intériorisé l'attitude. Des témoignages de certains parents sont éloquentes à ce sujet.

Avant de procéder à la planification proprement dite d'activités d'apprentissage de la solidarité policière, résumons sous forme de conseils pratiques les multiples prescriptions ou informations dictées par le paradigme du comportementisme social ou ses corollaires. Il sera ensuite plus facile d'opérationnaliser le modèle d'apprentissage de l'attitude retenue. Voici donc ces conseils pratiques:

1. Parce qu'une attitude est personnelle, il faudra travailler sur une base individuelle et donc sur la signification que prennent les stimuli pour chaque personne;
2. Si une réponse est suivie d'un état agréable, cette réponse a plus de chance de s'apprendre, à cause du conditionnement classique voilé qui s'y produit;
3. Si une réponse est suivie d'un état désagréable, elle a moins de chance de s'apprendre, à cause du conditionnement classique voilé qui y produit;
4. Le conditionnement instrumental s'appuie sur la récompense faisant suite à la réponse, à cause du conditionnement classique voilé qui s'y produit;
5. Le conditionnement classique s'appuie sur la valeur des stimuli qui sont perçus lors de la réponse; il n'est pas nécessaire de récompenser;
6. Le conditionnement instrumental comporte généralement une forme voilée de conditionnement classique;

7. Si on modifie la valeur d'une des trois fonctions A-R-D d'une attitude, on modifie par la même occasion les valeurs des deux autres fonctions;
8. Le nombre d'essais de conditionnement influence l'apprentissage;
9. Le temps qui s'écoule entre la présentation du stimulus et celle du renforçateur influence l'apprentissage de la réponse;
10. Les mots, un environnement spécifique, un film, un modèle, le discours sont souvent utilisés pour conditionner certaines réponses;
11. L'extinction, le contre-conditionnement et la punition peuvent modifier le comportement;
12. La privation et le rassasiement peuvent influencer le comportement;
13. Le conditionnement se généralise, en ce sens que si une réponse est conditionnée à un stimulus, elle sera aussi suscitée par un stimulus similaire, à cause du phénomène de contiguïté;
14. En présentant un stimulus qui contrôle une réponse souhaitée et en omettant d'y associer l'élément renforçateur, après un certain nombre de fois, la réponse ne se manifesterait plus;
15. Si deux stimuli déclenchent une même réponse et qu'un seul est renforcé, le second cessera de déclencher la réponse;

Des objectifs et des comportements indicateurs

Maintenant que nous savons ce qu'est la solidarité policière, maintenant que nous possédons des principes sur lesquels s'appuyer et un modèle opérationnel qu'est celui de Krathwohl, voici pour chaque catégorie de la taxonomie de Krathwohl des objectifs généraux, des comportements indicateurs, ainsi que des activités d'apprentissage qu'il est possible de considérer comme efficaces. Ils constituent en fait à la fois

l'hypothèse de la présente recherche dont l'efficacité ne sera pas ici vérifiée et la réponse à la problématique envisagée au début de cette démarche.

OBJECTIFS GENERAUX

1. RECEPTION

- 1.3 Le stagiaire est attentif lorsque, dans un contenu de cours ou dans un exemple, il est question de coopération entre collègues policiers.

2. REPONSE

- 2.1 Le stagiaire coopère avec ses collègues qui le lui demandent.

- 2.2 Sans attendre que ses collègues le lui demandent, il coopère.

- 2.3 Le stagiaire prend plaisir à coopérer.

COMPORTEMENTS INDICATEURS

- 1.3.1 Le stagiaire est attentif à ce qui se dit.

- 1.3.2 Le stagiaire remarque la forme de coopération entre collègues policiers dans les films ou les exemples qui lui sont présentés.

- 2.1.1 Chaque fois qu'un collègue demande de l'aide, soit pour l'arrestation d'un suspect, le transport de blessés, pour comprendre une matière au programme ou pour organiser quelque chose, le stagiaire coopère.

- 2.2.1 Le stagiaire s'offre volontairement à prendre charge d'une activité ou à accepter une responsabilité au sein du groupe.

- 2.2.2 Le stagiaire s'approche d'un lieu d'appel pour voir si ses collègues n'auraient pas besoin d'aide.

- 2.3.1 Le stagiaire coopère dès qu'il en a la chance, soit pour prendre part à une corvée, pour organiser une activité, pour aider ceux qui éprouvent des difficultés dans leurs études ou pour témoigner sa disponibilité à ses collègues. Il le fait avec enthousiasme

et encourage ces derniers à faire de la sorte.

3. VALORISATION

3.1 Le stagiaire s'organise pour développer des modes de coopération avec ses collègues.

3.1.1 Il propose des activités spéciales pour aider ses collègues en difficulté.

3.1.2 Lorsqu'on lui donne un exemple d'un policier en difficulté, il trouve dans la coopération la solution appropriée.

3.1.3 Lorsqu'il a peur, le stagiaire dépasse sa peur parce qu'il la sait partagée par d'autres.

3.2 Il accorde une telle importance à la coopération qu'il recherche les occasions de coopérer.

3.2.1 Le stagiaire affirme nettement sa préférence pour le travail d'équipe.

3.2.2 Le stagiaire s'implique directement dans les activités de groupe.

3.2.3 Le stagiaire cherche continuellement à intégrer au sein du groupe ceux qui ont tendance à rester à l'écart.

3.3 Le stagiaire est convaincu que la coopération est nécessaire si les policiers veulent être efficaces.

3.3.1 Il convainc d'autres stagiaires de travailler en équipe et de coopérer régulièrement.

3.3.2 Il organise le travail du groupe en répartissant les tâches et en insistant sur la complémentarité de ces tâches en regard de l'objectif poursuivi.

3.3.3 Dans son milieu privé, il organise des « Vigies de quartier ».

Différentes activités d'apprentissage

Vient maintenant le moment de déterminer quelques activités d'apprentissage permettant de répondre aux exigences des objectifs de la catégorie I de la taxonomie de Krathwohl, soit «la réception».

L'objectif global est ici de capter l'attention de l'étudiant. Les activités d'apprentissage devront agir comme stimuli capables d'attirer et de soutenir l'attention de l'étudiant lorsqu'il est question de coopération entre policiers.

Pour le rendre attentif, il faut placer l'étudiant dans un environnement agréable; l'environnement a son importance car il constitue un stimulus capable de provoquer une réponse émotive et de le prédisposer à écouter ce qui se dit (conseil # 10).

L'instructeur peut agir comme modèle à imiter du fait qu'il est semblable à ce que l'étudiant veut devenir; il devra donc être un policier (conseil #10). Les exemples de solidarité policière pourraient être des faits vécus par l'instructeur, ce qui donnerait au stimulus une grande valeur émotive qui influencerait ainsi la valeur directive et renforçante de ce stimulus (conseil # 7).

Il serait opportun de présenter un film (conseil #10) où la coopération policière est l'outil de la réussite d'une opération policière. Il est important que le film réunisse un certain nombre de caractéristiques faisant partie du répertoire des stagiaires (conseil # 1). Comme exemple, l'action du film devrait être la plus actuelle possible et non pas faire référence à ce qui se passait en 1960; les policiers que l'on y verrait devraient être des Québécois et si, en plus, ils sont de

notoriété reconnue, cela ne fera qu'ajouter à la valeur émotive. Si, de plus, l'opération en cours semblait vouée à l'échec et que l'arrivée de renfort devenait la cause directe de la réussite (conseil # 2), l'attitude de la solidarité policière serait plus remarquée.

Si le film que l'on choisit présente à plusieurs reprises des scènes où la solidarité policière est explicite, le stagiaire aura plus de chance de la remarquer (conseil # 8).

Le fait qu'il s'agisse de films prédispose l'étudiant à l'écoute; le film agit comme stimulus inconditionnel, suscitant chez l'étudiant une sensation de bien-être à cause du minimum d'efforts à fournir (conseil # 4). Cet effet résulte d'un conditionnement antérieur.

La fonction affective de ce stimulus inconditionnel va se transférer au stimulus neutre à l'origine, soit le fait qu'un policier en aide un autre; les images du film acquerront alors une charge émotive positive (conseil # 5). A son tour, le fait de voir un policier en aider un autre suscitera des émotions qui, une fois jumelées à un autre stimulus neutre comme le groupe d'étudiants avec lesquels il est en présence, fera que ce groupe à son tour suscitera des émotions semblables à celles générées par le fait de voir s'entraider deux policiers. Après quelques répétitions, le transfert se fera graduellement dans le futur lors d'opérations policières. Le fait de voir un film dans lequel les policiers s'entraident suscite des émotions généralisables à l'environnement, du fait d'un transfert émotif (conseil # 13). De la sorte, les compagnons - ceux avec lesquels l'étudiant était lors du visionnement - acquerront le même potentiel émotif que le fait de voir un film dans lequel se manifeste la solidarité policière.

Le film pourrait très bien servir d'outil déclencheur. L'instructeur devrait, quand il présente des exemples d'opérations policières, rappeler aux étudiants les éléments de coopération et de réussite que le film présentait (conseil # 8). Si l'instructeur présente aux étudiants un exemple où, lors d'une opération policière, la coopération a cédé le pas au travail solitaire et individuel et que l'analyse révèle que l'échec de l'opération soit dû directement au manque de coopération, l'étudiant verra que le fait de travailler seul est source d'échec (conseil # 11). Si quelques exemples de cette nature sont présentés aux étudiants, ceux-ci verront la différence entre la coopération et le travail en solitaire, ainsi qu'entre la réussite et l'échec des opérations policières. Il ne faut pas ici dépasser le stade de la réception, il n'est pas question de comprendre mais plutôt de voir et d'entendre.

Pour évaluer le degré d'atteinte de l'objectif, on pourrait utiliser un bref questionnaire portant exclusivement sur ce qui a été vu et entendu sans insister sur l'interprétation des faits. Les questions devraient essentiellement faire appel au «Qu'est-ce que?» et ses dérivés et ne jamais faire référence au «Comment?» et au «Pourquoi?». Il est important de valoriser ceux et celles dont les réponses sont exactes (conseil # 2), indiquant ainsi la conduite à adopter.

Voyons maintenant quelques activités d'apprentissage pour la catégorie # 2 de la taxonomie de Krathwohl, «la réponse».

Jusqu'ici l'étudiant était passif en ce sens qu'il ne posait aucun geste; il recevait simplement. Maintenant il devra répondre; son comportement sera un indicateur de l'atteinte ou non de l'objectif.

On place l'étudiant dans un contexte opérationnel où il a à patrouiller un secteur spécifique (comme il y a six secteurs de patrouille, cinq collègues patrouilleront en même temps que lui, ce qui constituera un environnement spécifique) (conseil # 10). Chaque patrouilleur reçoit un certain nombre d'appels à la suite desquels il doit intervenir. Certains de ces appels requièrent plus d'un stagiaire sur les lieux à cause de la nature de l'opération en cours. Ainsi, si un stagiaire reçoit un appel de ce genre, il peut demander de l'aide à ses collègues. La réponse ici attendue est que le stagiaire coopère après en avoir eu la demande. Si l'instructeur observe un tel comportement, le stagiaire sera noté positivement; si ce comportement se reproduit régulièrement, il sera porté à l'attention de tous ses collègues et sera ainsi valorisé (conseil # 12). Si en plus l'instructeur valorise le stagiaire chaque fois qu'il se comporte ainsi, cette réponse n'aura que plus de chance de se produire (conseil # 17) et ce, sans même qu'elle soit nécessairement sollicitée directement. En d'autres mots, dès qu'il saura qu'un collègue vient de recevoir un appel nécessitant une coopération, il s'approchera du lieu de l'appel et coopérera sans qu'il le lui soit demandé. Si l'instructeur observe un tel comportement, l'étudiant sera félicité et noté favorablement. Si, en plus, l'étudiant recherche ces situations et coopère toujours sans qu'il ne soit jamais besoin de le lui demander, s'il manifeste une satisfaction évidente à le faire soit par l'enthousiasme démontré ou la célérité qu'il a mise à s'y rendre, l'instructeur pourra alors après quelques répétitions conclure à l'atteinte de l'objectif de la deuxième catégorie qu'est «la réponse».

Une autre forme d'activités d'apprentissage pouvant être utilisée en regard de cette deuxième catégorie consiste à s'entraider à l'intérieur d'une promotion. En effet, lorsqu'une promotion comme la 136^e entre à l'Institut, chaque étudiant choisit au sein du groupe une tâche à accomplir visant à faciliter la vie de groupe. L'étudiant est ici obligé de prendre la responsabilité d'une activité particulière de façon à respecter les attentes du programme. Il le fait en se conformant à ces dites attentes. Cependant, en plus d'activités obligatoires, il y a beaucoup d'occasions où l'étudiant peut s'impliquer librement, de lui-même. Ainsi, s'il éprouve une facilité certaine dans une matière du programme et qu'il accepte, suite à une demande du groupe, de faire avec ses compagnons une révision de la matière les lundis et jeudis de 19h à 20h, il témoignera d'une solidarité certaine à l'égard de ses condisciples. Ainsi, il devrait être noté positivement et peut-être même, être dispensé de certaines autres activités obligatoires comme la garde ou l'entretien des véhicules (conseils # 2, # 4, # 12).

Si, après avoir ainsi coopéré avec ses compagnons, l'étudiant de lui-même s'offre à mettre sur pied des activités de ce genre pour d'autres matières académiques et que cette coopération se concrétise, si en plus il le fait par satisfaction, avec enthousiasme, sans critiquer, il sera possible de conclure à l'atteinte de cet objectif.

Ainsi, par transposition, dès que l'étudiant verra des policiers en situation d'intervention, il éprouvera un sentiment de solidarité et cherchera à leur venir en aide. S'il se rend compte qu'un collègue policier vit des difficultés, soit au plan professionnel, familial ou financier, il sera de lui-même porté à l'aider.

Elaborons maintenant quelques activités d'apprentissage pour la catégorie # 3 de la taxonomie de Krathwohl, «la valorisation».

Si l'étudiant fait plus que répondre, il accepte alors la solidarité policière comme attitude nécessaire et il exprime sa préférence; si de plus il s'engage face à elle, c'est-à-dire qu'il explique son environnement professionnel en terme de présence ou d'absence de solidarité policière, on peut alors sans crainte parler de la valorisation de cette attitude.

L'instructeur utilise, par exemple, un court montage vidéo dans lequel on peut voir deux policiers travaillant sur une auto-patrouille recevoir un appel leur demandant de se rendre au 1313 Dupont pour une «introduction par effraction en cours». L'instructeur arrête ici la projection et demande à chaque étudiant (conseil # 1) d'écrire ce qu'il ferait s'il recevait un tel appel. L'instructeur demande par la suite à un étudiant d'expliquer sa réponse. Celui-ci précise qu'il ferait appel à deux collègues, l'un pour garder la porte arrière et l'autre la porte avant pendant que lui et son partenaire iraient fouiller l'établissement. L'instructeur met de nouveau l'appareil vidéo en marche et on y voit que nos deux policiers se rendent sur les lieux, fouillent et ne trouvent rien. L'instructeur demande aux étudiants d'expliquer pourquoi les policiers n'ont rien trouvé. Ceux qui répondront que c'est particulièrement à cause du fait qu'ils ont agi seuls se verront récompensés soit par le biais de notes ou de fiche de comportement positive (conseils # 2, # 4, # 10). Si on présente ainsi plusieurs scénarios d'interventions policières et que l'on valorise de la sorte les étudiants qui expliquent l'échec ou le succès de l'intervention par le biais de la coopération, on

conditionnera ainsi cette réponse (conseil # 8). Si en plus on insiste sur la dimension négative d'une action individuelle et d'une réponse qui s'y baserait, on indique clairement la préférence pour l'autre réponse (conseils # 11, # 3); le seul assentiment du modèle peut constituer une récompense (conseil # 4). Après plusieurs présentations (conseil # 8) de cette sorte, c'est d'une façon naturelle que l'étudiant répondra par le biais de la coopération, donc de la solidarité (conseil # 6). On pourra alors conclure à l'atteinte des objectifs d'ordre affectif de la catégorie numéro 3.

Pour citer un autre exemple, en techniques de patrouille pratiques, il y a après chaque simulation, une rétroaction qui réunit les étudiants (policiers et cascadeurs selon leur rôle) avec l'instructeur. Si, dans sa grille d'évaluation, l'instructeur doit considérer la dimension coopération entre collègues policiers, il peut, en reprenant chaque étape de l'événement, demander aux étudiants policiers d'expliquer leur comportement. Ceux-ci le feront en précisant s'ils ont communiqué ensemble avant d'arriver sur les lieux, s'ils se sont réparti les tâches, s'ils ont demandé l'assistance d'autres collègues et s'ils concluent à la réussite ou à l'échec de l'intervention à cause de la présence ou de l'absence de solidarité. L'ensemble d'indices de cette nature recueillis tout au long du stage permettra de conclure que l'étudiant manifeste des comportements de solidarité policière et ce, d'une façon significative. Le dossier pédagogique individuel doit contenir les informations relatives aux comportements exprimés donnant ainsi une valeur renforçante à ces comportements, laquelle valeur va se transmettre aux fonctions directive et affective des stimuli présentés (conseil # 7).

CONCLUSION

Depuis une vingtaine d'années, le Québec a été marqué de profonds changements tant sur le plan de l'éducation que sur celui de la politique ou de la morale. Ces changements ont bouleversé bien des structures et des mentalités. Ainsi, dans le monde de l'éducation, l'école a peu à peu abandonné son rôle traditionnel d'être un lieu de formation morale. Ce désintéressement est beaucoup plus le fruit d'une conjoncture temporelle que celui d'un choix éclairé.

Ainsi, après vingt ans devient-il important de faire le point, d'en tirer les conclusions qui s'imposent et de corriger les situations qui le nécessitent. Un constat précis est celui de la détérioration d'une morale qui ne peut plus s'appuyer sur des attitudes et des valeurs sûres. Tous et chacun ont cru que l'autre était plus apte à poursuivre cet enseignement avec le résultat que personne ne l'a fait; les conséquences sociales sont là pour nous en rappeler l'impact.

Devant de tels faits, l'inquiétude n'est pas suffisante; il faut concrètement élaborer un plan ou un modèle qui permettra aux intervenants de jouer leur rôle et d'être efficaces. Ainsi en est-il de l'Institut de Police du Québec qui souligne dans son intention académique la nécessité de développer certaines valeurs et attitudes sans toutefois posséder un modèle structuré pouvant lui permettre de concrétiser ses espoirs. C'est très précisément à quoi cette recherche s'emploie.

Pour que le projet puisse être réalisable, il faut tenir compte d'un certain nombre de facteurs. Parmi les plus importants, le contexte de formation que constitue l'internat ainsi que la nature du personnel

enseignant, les caractéristiques des stagiaires, la durée de la formation, et les besoins du milieu professionnel sont autant d'incidences qu'il faut considérer.

Aussi faut-il choisir entre les valeurs et les attitudes sur lesquelles agir. Elles ont toutes deux la caractéristique d'être apprises et d'orienter le comportement. Cependant, la valeur semble relever d'une conception sociale tandis que l'attitude se situe plus au niveau de l'individu. Il est plus réaliste de penser pouvoir modifier une attitude qu'une valeur surtout si on tient compte du temps où les deux intervenants, soit les enseignants et les stagiaires, sont en contact direct.

Ayant opté pour l'attitude comme objet du modèle à construire, c'est Arthur Staats, qui va servir d'auteur-charnière. Son approche au sujet de l'apprentissage des attitudes constitue une contribution significative pour l'apprentissage dans le domaine affectif.

Lorsqu'il est question d'apprentissage d'un élément du domaine affectif, on ne peut s'empêcher de penser au conditionnement comme méthode d'enseignement. Que l'on pense à Pavlov et à son conditionnement classique, à Thorndike et à sa loi de l'effet, ou à Skinner et à son conditionnement opérant, on est limité par les approches incomplètes de ces chercheurs pour pouvoir rendre compte de la complexité de l'apprentissage des attitudes chez l'humain. La raison fondamentale pour laquelle on se retourne vers Staats, c'est qu'il a su dépasser ses prédécesseurs en tenant compte simultanément d'une philosophie de l'homme, de la société et de l'acquisition du savoir que résume le «Paradigme du comportementisme social».

Puisque l'homme est un être qui apprend, puisqu'il se sert de ce qu'il sait déjà pour apprendre autre chose et puisque les réponses d'un sujet peuvent susciter de nouvelles réactions chez ce même sujet, il est possible d'appliquer ces trois affirmations à l'apprentissage d'une attitude spécifique, à savoir la solidarité policière.

Ce qu'il faut retenir du conditionnement, c'est que certains stimuli comme la chaleur, le froid, la faim, la stimulation sexuelle, etc., déclenchent d'une façon tout à fait naturelle des réponses: d'où ce que l'on reconnaîtra comme un conditionnement classique. Lorsque ces situations seront présentes, la charge émotive de la satisfaction de ces besoins va se transférer à tout ce qui par contiguité l'entoure, qu'il s'agisse de personnes, d'impressions, de sensations ou d'objets. Un stimulus neutre comme le lieu dans lequel on se trouve en viendra, après quelques répétitions, à prendre la charge émotive de la satisfaction du besoin. Si par la suite on se retrouve dans les mêmes lieux avec d'autres gens, la sensation que ces lieux procurent va se transférer à ces gens; après quelques répétitions, les gens en viendront eux-mêmes à provoquer chez le sujet la même sensation que la satisfaction du besoin original aurait provoqué: on parle alors de conditionnement classique d'ordre supérieur.

C'est ainsi que des personnes, des lieux, des mots vont servir à apprendre des attitudes à cause du fait qu'ils auront été jumelés à des situations chargées affectivement.

Si ce sont des attitudes que l'on désire faire apprendre, la tâche est facilitée du fait que les stimuli peuvent remplir simultanément trois fonctions. En effet, ils peuvent susciter des réactions affectives,

servir de renforcements et contrôler (diriger) des réponses instrumentales, d'où l'appellation de fonctions A-R-D des stimuli. Autrement dit, les stimuli sont affectifs parce qu'ils provoquent des sensations; ils sont renforçants à cause de l'élément de satisfaction que renferme la sensation et ils sont directifs à cause de l'orientation du comportement qu'ils provoquent, en ce sens qu'ils dirigent le comportement vers l'obtention de la sensation satisfaisante originale. Ainsi, si j'augmente la force affective d'un stimulus à cause de la relation très étroite des fonctions de l'attitude, j'augmenterai aussi la nature des deux autres fonctions que sont la fonction de renforçateur et celle de directivité du stimulus en cause.

Cependant il faut considérer un certain nombre de facteurs pouvant influencer l'apprentissage d'attitudes. Parmi ceux-ci, notons le nombre d'essais ainsi que le temps séparant la présentation du stimulus de renforcement et la réponse donnée; généralement, plus ce laps de temps est court, plus le conditionnement est efficace. En outre, plus le modèle à imiter aura une importance aux yeux de l'imitateur, plus grande sera la force avec laquelle il réussira à influencer l'autre dans l'élaboration de ses répertoires à travers lesquels il percevra le monde.

Cette forme d'apprentissage est source d'une grande promesse; cependant, aussi efficace qu'elle puisse être dans un sens, aussi efficace elle le sera dans l'autre. Si le modèle fortement significatif fait quelque chose de mal, il est possible de croire qu'il y aura imitation, voire même apprentissage, de ce qui a été vu avec la même insistance que si le comportement avait été positif; c'est une possibilité qui demeure concrète.

A l'Institut de Police, les modèles sont des policiers et ils correspondent à ce que le stagiaire veut devenir. Le modèle a donc une charge affective très importante et par cela il possède une charge directive et une charge de renforçateur proportionnelles à sa charge affective.

Si au lieu de vouloir faire apprendre une attitude on désire changer une attitude qui fait déjà partie du répertoire du stagiaire par une autre que l'on qualifie de mieux adaptée, il faudra, en plus d'appliquer les principes du conditionnement, utiliser un ou les deux sous-principes que sont l'extinction et le contre-conditionnement. En bref, si après une réponse on ne présente plus de renforçateur, à la longue la réponse va disparaître. Si par contre on provoque une réponse différente et incompatible avec plus de puissance que la première réaction conditionnée, on dira alors qu'il y a eu contre-conditionnement.

Qu'il s'agisse de conditionnement ou de contre-conditionnement, il faut considérer que la privation ou le rassasiement ont d'une façon significative une influence sur la valeur renforçante et par delà sur la valeur affective et directive de la réponse présente.

C'est à l'aide de tels instruments que le modèle d'apprentissage de la solidarité policière est élaboré. Dans cette optique, retenons le caractère très limitatif de ce qu'est la solidarité policière, en ce sens qu'elle ne peut exister et s'exprimer que par et parmi des policiers; ceux qui n'en sont pas ne peuvent ni l'exprimer, ni la recevoir.

Puisqu'il s'agit d'élaborer un modèle d'enseignement d'une attitude, c'est à David Krathwohl et ses collaborateurs (1969) qu'il faut emprun-

ter une démarche qui permette l'élaboration d'étapes de formation, de développement et d'évaluation des acquis semblables à ce que l'on trouve dans les deux autres domaines de l'apprentissage que sont le domaine cognitif et le domaine psychomoteur.

Ainsi Krathwohl suggère cinq étapes ou catégories se subdivisant en paliers distinctifs. De ces cinq catégories, trois seulement furent retenues surtout à cause de la dimension temporelle durant laquelle l'influence directe des uns s'exerce sur les autres. La réception, la réponse et la valorisation sont les catégories qu'il est pensable d'atteindre en quatre mois d'internat avec des individus d'en moyenne 21 ans.

Pour satisfaire l'objectif visé, à savoir l'enseignement et l'apprentissage de la solidarité policière, non seulement faut-il déterminer des objectifs généraux pour chaque étape ou catégorie et pour chaque palier mais il faut aussi préciser, détailler, ordonner et évaluer des activités d'apprentissage et des comportements indicateurs s'appuyant sur les principes fondamentaux du behaviorisme social et sur les catégories de Krathwohl.

Ainsi les activités d'apprentissage sont-elles conçues de manière à confronter le stagiaire de façon régulière avec des modèles manifestant dans leur comportement la présence de la solidarité policière. Aussi le stagiaire se verra-t-il souvent placé dans des situations où il aura l'occasion tantôt de recevoir des témoignages de l'attitude en cause et tantôt d'en exprimer par ses comportements la preuve de l'intériorisation de la solidarité policière. Plus encore, s'il est valorisé pour ses gestes par un modèle ayant une valeur significative, non seulement appren-

dra-t-il ce qu'est la solidarité policière mais il la fera sienne. Ainsi pourrions-nous conclure à l'atteinte de l'objectif poursuivi.

La présente recherche souffre des limites qu'impose le recours à un seul modèle théorique; cependant il est logique de croire que celui ou ceux ou celles qui voudront tenter de l'appliquer pourront y cerner les limites et les promesses qu'il contient. Sa plus grande limite étant les problèmes d'application qu'il suscite, sa plus grande promesse sera de pouvoir servir à l'enseignement-apprentissage de n'importe quelle attitude.

Une des limites importantes de la présente démarche est de ne présenter qu'une hypothèse d'activités sans la vérifier. Cependant qu'il nous soit permis de penser que le présent modèle est opérationnalisable non seulement pour l'apprentissage de la solidarité policière mais aussi pour l'apprentissage de d'autres attitudes non seulement à l'Institut de Police du Québec mais aussi ailleurs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AIKEN, L. (1980), Attitude measurement and research, Recent developments in affective measurement, # 7, 1980, p. 15
- ALLPORT, C.W. (1954), Handbook of Social Psychology, Addison Wesley, 1954, Vol. I, p. 43-45
- CARROLL, J.B. (1963), A model of school learning, Teachers College Record, Vol. 64, p. 723-733
- FEDERATION DES ASSOCIATIONS DE PARENTS DES CEGEPS DU QUEBEC, (1980), Les valeurs en éducation, proposées par les parents d'étudiants au niveau collégial, 68 pages.
- HOLLANDER, E.P. (1967), Principles and Methods of Social Psychology, New York Oxford United Press, London 1967, p. 148, 151
- HOVLAND, C.I. (1937), The generalization of conditioned responses: IV The effects of varying amounts of reinforcement upon the degree of generalization of conditioned responses, Journal of Experimental Psychology, 1937, p. 21, 261-276
- INSTITUT DE POLICE DU QUEBEC (1980), Guide du stagiaire
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIA, B.B. (1969), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, Domaine affectif, Education nouvelle, Montréal, 1969
- KRECH, CRUTCHFIELD & BELLACHEY (1962), Individual in Society, New York, McGraw-Hill, 1962, p. 152
- LEDUC, A. (1980), L'apprentissage et le changement des attitudes: l'approche interactionniste de Staats, Canadian Journal of Education, Vol. 5, No 3, 1980, p. 17, 20, 21
- LEWIS, H.B. (1941), Studies in the principles of judgements. The operation of «prestige suggestions», Journal of Social Psychology 1941, p. 14, 229-256
- MORISSETTE, D. (1981), Le sentiment de l'aliénation scolaire: une attitude apprise dans la famille et à l'école, L'orientation professionnelle, Vol. 17 # 3, octobre 1981, p. 19
- PETTY, R.E. et CAPIOPPO, J.T. (1981), Attitudes and Persuasion: Classic and contemporary approaches, Dubuque, Iowa, 1981, William C. Brown
- ROCHER, G. (1969), Introduction à la sociologie générale, Editions H.M.H., 1969, p. 56

- ROCKEACH, M. (1973), The nature of human values, New York Free Press, New York, 1973, p. 151
- SHERIF, M. (1935), An experimental study of stereotypes, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1935, p. 29, 371-375
- SMITH, BRUNER & WHITE (1956), Opinions and Personality, New York, Wiley 1956, p. 59
- STAATS, A. W. (1975), Social behaviorism, Illinois Dorsey Press, 1975, p.
- TRIANDIS, H.G. (1971), Attitude and Attitude change, Wiley & Sons Inc., New York, 1971, p. 119-124